LE CORPS ET LA VOIX DE L'ENSEIGNANT

Comme outils pédagogiques

[Enseigner c'est avant toute chose prendre conscience de ce que l'on donne à voir et à entendre, quand on est dans une situation d'enseignement-apprentissage. Quelle image de soi l'enseignant expose de soi-même quand il est corps et âme face à des élèves ? Cette représentation personnelle ou codifiée du corps, ce corps en activité, la présence en classe, est un travail délicat dans la mesure où il requière l'intégralité physique et affective du sujet dans ce qu'il est, ce qu'il a et ce qu'il capable de faire. Il va s'agir de déconstruire ces a priori de possibles « recettes-du-bien-faire-qui-marchent » pour que tout un chacun construise, invente, dans ces situations d'urgence où l'émotionnel envahit l'espace classe, sa posture, son « je » en jeu.]

LOUDIYI MOURAD

03/04/2015

Le corps et la voix de l'enseignant comme outils pédagogiques

Introduction:

Lorsqu'un enseignant ne réussit pas dans sa classe, on remet en question la qualité de sa démarche, la pertinence de des objets-savoirs, la valeur de sa voix apte à construire les compétences visées et l'art de l'animation du groupe-classe. A priori, j'estime que l'efficience de la tenue de la classe s'accomplit aussi et surtout ailleurs, à travers des attitudes jugées ordinairement comme marginales: les comportements non verbaux que cette intervention propose d'explorer.

Actuellement, il est largement reconnu que l'acte d'enseignement-apprentissage se résume –sinon se réduit- à l'animation de la classe. Pour dispenser une activité scolaire (c'est-à-dire conduire une classe), il est impératif de faire usage de son corps et de sa voix, à l'instar du comédien quand il accède à la scène. Si le comédien reçoit une formation pour acquérir des techniques vocale et corporelle, l'enseignant, lui, doit se construire seul et apprendre seul à utiliser ses mains, son regard, son visage, son corps et sa prosodie comme de véritables outils de travail. Tous ces éléments que l'on qualifie parfois de « non verbaux » parlent pourtant aux apprenants. D'un geste, d'un sourire, d'un regard, d'une posture, d'une intonation, l'enseignant de langue fait non seulement passer du sens mais gère également les interactions de la classe. Pour certains professeurs, l'usage du corps et de la voix à des fins didactiques va de soi mais pour beaucoup d'autres, ces précieuses ressources multimodales demeurent sous ou mal exploitées. Dans cette intervention, je présenterai en quoi le corps et la voix de l'enseignant sont essentiels dans la communication didactique et pourquoi ils méritent davantage d'attention. Je présenterai également des propositions pour la formation des enseignants.

Enseigner : un rapport au corps bien particulier

L'expérience d'un enseignant se caractérise par la singularité de ses rapports avec le temps, l'espace, et le savoir. Son rapport au corps ne l'est pas moins. La classe reste la sphère intime et spécifique où évolue l'enseignant. Ou plutôt son corps. L'enseignant est à priori son corps ; il doit l'exhiber en tant qu'une donne intrinsèque à toute démarche pédagogique, il ne peut le cacher sous prétexte d'être une pierre d'achoppement à l'enseignement et à l'apprentissage; toute la classe est appelé à le voir et l'appréhender, en dehors de toute considération physio-psychologique valorisante ou dévalorisante. De l'enseignant, le corps est le plus immédiatement et durablement exposé. Dans quel autre métier, sinon celui d'acteur, l'exposition du corps est-elle autant sollicitée ? L'enseignant, davantage car plus souvent encore que l'acteur, est en représentation.

Nous appelons le geste pédagogique (ou GP) tout geste effectué par les bras et les mains (mais il peut aussi se manifester par des mimiques faciales) dont l'enseignant fait usage dans un but pédagogique (Tellier, 2008). C'est la nature et les approches pédagogiques de la matière enseignée qui engendre la quantité des gestes produits, la taille de l'espace gestuel utilisé tout comme sur l'iconicité des gestes (Tellier, 2008 ; Mahut et al., 2005 ; Alibali et al., 1997 ; Goldin-Meadow, 1999 ; Singer et al., 2005 ; notamment).

I/ LE CORPS

Comme pour l'acteur, la représentation est aussi exhibition. Comme lui, l'enseignant est à proprement parler un « exhibitionniste », et la dimension du plaisir, notamment narcissique, n'est pas absente de la représentation, qui est d'abord présentation de soi. Comment tenir toute une vie à enseigner sans prendre pour le moins quelque plaisir à se montrer ainsi aux autres ? Difficile, voire impossible sans doute si l'on déteste ça, de souffrir quarante ans durant d'être regardé, observé, scruté, et d'être ainsi, à son corps défendant, en représentation permanente... Mais de quel corps s'agit-il ?

La pédagogie, ou plutôt la conduite de la classe, a d'abord été - et reste encore souvent - conçue comme un art tenant à la fois d'une esthétique de la parole (la rhétorique) et de la représentation du corps (le théâtre). Les conseils « professionnels » donnés au jeune professeur sans formation ressemblent à ceux qu'on délivre au comédien : comment placer sa voix, tenir son corps, se déplacer dans la classe, regarder les élèves, maîtriser son émotion, tenir son rôle. Comme l'acteur, l'enseignant porte un costume qui marque son personnage, et parle aussi de l'institution et du rôle qu'il y tient. Le corps des enseignants, hier dissimulé sous la blouse, s'exhibe plus volontiers, mais l'habit est pour le moins sans ostentation, souvent même sans recherche ni élégance. On entend dire que les professeurs, en s'habillant ainsi, veulent se rapprocher des élèves, gommer les différences d'âge et de statut, que travaillant au contact des jeunes ils sont attirés par la juvénilité. Si c'était vrai, cela s'avèrerait assez vain tant les élèves n'ont de cesse, par l'évolution permanente de leurs codes vestimentaires, de se démarquer des adultes.

Le corps de l'enseignant :

Aristote avait déjà défini les trois dimensions du discours, qui peuvent être appliquées à la situation pédagogique :

- **logos** (discours) : le contenu, la structure du discours (aspect didactique).
- **pathos** (les sentiments) : ce qui déclenche la captation, l'intérêt, la motivation, dans une relation interpersonnelle (aspect pédagogique).Cela dépend de ce que l'enseignant propose, mais aussi de la réception des élèves.
- **ethos** (l'être) : ce qui rend la parole crédible, le fait de se poser en temps que personne enseignante. Cela dépend aussi des représentations des élèves sur l'école et l'enseignant (dont le contrat de communication parfois implicite entre maître et élèves)

A. Bei fait la distinction entre :

- **le corps enseignant** : ce que confère le statut, c'est-à-dire l'image de soi construite par autrui, dans la logique du cadre, de l'apparence,
- **le corps dans la classe** : il a un rôle d'observation et d'intervention, dans la logique de la prise de conscience,
- **le corps personnel** : ce que notre corps nous enseigne, en termes de sensations, de sentiments, d'émotions, dans la logique du vécu.

Dans la classe, le corps est utilisé pour approuver ou désapprouver. De plus, à côté du discours, du contenu didactique, le geste est la marque première de l'enseignant : chacun peu reconnaître sur un support iconographique qu'un individu faisant un geste de démonstration, bras tendu et index (ou baguette) pointé vers quelque chose est un enseignant (G.Saez, 2004). D'ailleurs, étymologiquement, l'enseignant est « celui qui montre », le mot provenant de in-signare (faire signe vers, XIème siècle). Le corps de l'enseignant, par le bras, la main ou le doigt utilisés pour expliquer, décrire ou montrer, est donc bien un outil au service de l'apprentissage des élèves, un lieu de passage vers les savoirs, forcement transitoire pour que les apprenants les intègrent.

Les comportements non verbaux de l'enseignant :

1. Le regard :

D'apres G. de Landsheere et A. Delchambre, le regard joue un rôle considérable dans la prise de contact, dans la communication et l'expression des sentiments. C'est en effet le premier sens qui met en relation avec l'auditoire, et c'est grâce à lui que la parole trouve son assurance et sa précision. Il parle autant que le message verbal mais il arrive qu'il ne transmette pas le message désiré ou le parasite, selon D. Bensimhon. Il est en effet très chargé sur le plan émotionnel et influence la relation à l'autre.

La fonction d'évaluateur de l'enseignant peut se manifester par l'échange de regards avec les apprenants, à n'importe quelle distance. Lorsque l'on parle devant la classe, il faut éviter de la quitter des yeux. Il ne faut pas non plus regarder toujours au même endroit mais balayer l'assistance du regard. On peut aussi modifier sa place dans la classe afin de changer ses points de vue (en propre comme au figuré !).

L'utilisation du regard permet aussi d'asseoir son autorité. L'impact d'un regard soutenu dans les yeux est en effet parfois plus parlant que le recours à la voix pour faire taire ou calmer un élève. S'il faut éviter le regard se focalisant trop sur un seul élève, ce qui peu l'intimider ou même l'inhiber, on peut l'utiliser ponctuellement pour exprimer sa désapprobation par rapport au comportement d'un élève.

La gestuelle :

La gestuelle, comme le rappelle J. Schwartz, est définie comme l'ensemble des gestes expressifs considérés comme des signes, donc aides au discours. Les mouvements de la tête et des mains remplissent ainsi une double fonction : comme le regard, ils organisent la prise de parole entre deux interlocuteurs, mais en plus ils accentuent certains contenus verbaux, notamment les idées principales et les fins de phrases. A l'inverse des autres parties du corps, la tête donne des informations sur la nature des émotions ressenties mais renseigne peu sur leur intensité. Les mouvements de la tête jouent un rôle important, en particulier le hochement comme signe d'attention, d'évaluation et comme régulateur des échanges.

En classe, selon D. Bensimhon, il est important d'ouvrir les bras de temps en temps afin d'intégrer tout le groupe dans le discours. On peut aussi tendre la main vers un élève quand on le félicite, ce qui appuie la parole et le regard et crée du lien. Il faut avant tout éviter les gestes pouvant être perçus

comme agressifs (doigt tendu, gestes de menaces ou d'humiliation) mais il faut avoir des gestes calmes et francs pour maintenir le contact et la volonté d'échange.

La posture :

Elle est aussi porteuse de messages. Un affect positif est exprimé par la détente, un négatif par une tension et l'inhibition des mouvements, ce qui est perçu par l'autre.

Dans la classe, elle a une valeur symbolique. Ainsi, comme l'explique D. Bensimhon, faire face debout aux élèves est un marqueur d'autorité et celui de s'asseoir devant eux peut être un signe d'abandon notamment quand ils commencent à s'agiter. Le fait de se baisser au niveau de l'élève pour l'aider lui montre, si on se place à ses côtés, qu'on se met à sa portée, ou bien qu'il devrait savoir faire, si on se met en face de lui. Se placer derrière lui lors d'une évaluation montre le caractère formel de la situation. Ainsi la posture est une composante importante du langage non verbal que l'enseignant peut utiliser, afin de donner plus ou moins de poids à son message ou à la situation en cours.

Elle a aussi une importance pratique, car lorsqu'elle est confortable, stable et droite, elle permet l'ouverture des appareils phonatoire et respiratoire et une meilleure aisance dans les gestes de communication.

Les déplacements :

C. Pujade-Renaud et C. Zimmermann rappellent que l'espace de la classe est distribué par la personne physique de l'enseignant. C'est en effet la personne centrale dont les élèves observent les moindres faits et gestes. Il se trouve face à un groupe, seul dans un espace donné. Par opposition au groupe assis et immobile, il se trouve debout et libre de se mouvoir.

Mais il faut le faire efficacement, afin de remplir sa fonction de vecteur d'information. Les déplacements comme l'immobilité doivent donc révéler un projet, être intentionnels. J'ai d'ailleurs personnellement constaté que le fait de se déplacer sans réelle intention dans la classe a tendance à dissiper les élèves, et ne renforce pas le statut de l'enseignant, qui devient alors un élément du décor. D. Bensimhon préconise d'ailleurs de prévenir les élèves quand on se déplace pour qu'ils se concentrent sur l'activité qui va suivre. Les mouvements sont ainsi régulés et justifiés par l'activité. Comme pour la gestuelle, ils organisent la parole en modifiant l'espace, et constituent des repères pour les élèves dans les moments clés de la séance. Ils en visualisent physiquement le rythme, dans une mise en scène collective du savoir, comme l'explique B. Andrieu.

Il ne faut donc pas bouger tout le temps (cela a moins de valeur que des mouvements à un moment précis), mais varier les positions et l'annoncer. Cela peut permettre d'aller vers les différents supports pédagogiques (tableau, affichages, rétroprojecteur…) ou d'être plus proche de chaque élève, de les guider, de mieux contrôler la situation de classe. Se placer au fond de la classe permet ainsi d'avoir une perception différente du groupe classe, lors d'une mise en commun d'un travail de groupe par exemple, circuler entre les élèves peut augmenter l'attention des élèves ou favoriser un travail de groupes, s'asseoir à côté d'un élève dissipé permet un contrôle ou une aide plus rapprochée.

La proxémie :

Cette notion a été principalement développée par Edward T. HALL. En reprenant différent travaux d'éthologie il constate que dans les relations de communication entre les animaux, il semble y avoir des sphères invisibles qui définissent une bulle autour de chacun. Les rapports de proximité entre les différents membres régulent en partie le comportement de chacun. Il adapte cette dimension à la communication humaine et établit l'échelle suivante (La dimension cachée, 1966) :

- **distance intime** (15-45 cm): pour une information confidentielle; la présence de l'autre s'impose,

- **la distance personnelle** (45 à 125 cm): pour discuter de sujets personnels; petite sphère protectrice créée pour s'isoler des autres,

- **la distance sociale** (125 à 360 cm) : rapports professionnels et sociaux; elle marque la limite du pouvoir sur autrui, c'est la distance commune dans la classe (enseignant- élèves),

- **la distance publique** (360 à 750 cm): elle est située hors du cercle où l'individu est directement concerné, utilisée en public par un orateur par exemple (rarement en classe).

Lorsque les individus franchissent des limites non conformes aux attentes des autres selon les circonstances, ces derniers ressentent généralement un malaise. La distance influe donc sur le ressenti des interlocuteurs, lors de la communication.

Un autre élément à mettre en évidence est le concept de territorialité. Si l'on peut parler de proxémie pour la gestion de la distance, la territorialité évoque la gestion de l'espace. Les individus possèdent ainsi un espace personnel, qu'ils utilisent en quelque sorte comme extension d'eux-mêmes.

II/ LA VOIX

Aujourd'hui plis que jamais, la voix de l'enseignant interpelle des domaines scientifiques aussi variés que la didactique des langues, les sciences de l'éducation, la médecine, l'orthophonie, la phonétique, la sociologie, la psychologie, la philosophie et les études de la gestuelle. De nombreuses recherches passées ou actuelles, expérimentales (en laboratoire) ou sur le terrain de la classe sont menées sur des questions spécifiques à la voix de l'enseignant. Lesquelles recherches visent, d'une part, à mieux connaitre les fonctionnements et les dysfonctionnements de la voix mais d'en comprendre, d'autre part, l'impact sur l'apprentissage. Elles portent également à questionner la formation des enseignants, à proposer de nouvelles pistes de travail, voire même à évaluer l'effet de la formation sur la pratique.

Au début de sa carrière professionnelle, ou même lors de sa formation, l'enseignant est appelé à connaître son profil vocal à seule fin de pouvoir l'accommoder suivant les contraintes de la situation de communication particulière. En conséquence, l'introduction d'un module spécifique à la formation « vocale » à l'enseignement – si elle existe – est d'un apport conséquent sur la professionnalisation des futurs enseignants.

Dans un ouvrage consacré à l'importance de la prosodie chez l'enseignant, Elisabeth Guimbretière met en exergue le fait que « l'enseignant doit s'occuper de sa voix, il doit la connaître et lui accorder

l'attention qu'elle requiert »1. Selon elle, l'efficience de la pratique en classe dépend, en partie il est vrai, de la voix et de sa valeur prosodique, notamment pour un enseignant de langue du moment que :

> « [...] l'enseignant de langue se verra contraint de modifier son profil prosodique si celui-ci est trop peu diversifié, moins à cause de la monotonie qu'il peut engendrer que parce qu'il lui est nécessaire de pouvoir disposer d'un éventail de procédés prosodiques afin de les substituer au contenu verbal souvent trop complexe ou inutilement répétitif »2

L'expression projetée de la voix :

C'est par la voix que l'enseignant fait accéder les apprenants au langage et par là de créer du sens. Le corps vocal se permet toutes les manières d'expression et a le pouvoir de se mettre à jour de différentes façons. Cette variété d'expression est appelée : « les gestes vocaux » ou les « comportements phonatoires ». Le geste vocal ne demande pas seulement la voix ; mais, il sollicite le corps dans son intégralité. Il se révèle par le biais de divers indicateurs comme :

- La posture
- Le souffle
- Le regard
- L'articulation
- La prosodie (intensité, débit, intonation, mélodie de la voix...)

Le contexte de communication didactique exige de l'enseignant de projeter sa voix ou d'utiliser une voix « d'expression projetée ». C'est la voix de l'action utilisée à des fins de transmission, d'argumentation et d'explication. C'est l'intérêt de l'interlocuteur qui prévaut et vers lequel tend la voix. Comme caractéristiques de l' « expression projetée », il faut retenir :

- la verticalité de la voix
- l'orientation du regard vers l'interlocuteur
- la respiration basse et latérale
- la conviction selon laquelle la voix est apte à fonctionner

C. Fournier (1989) estime que lors d'une interprétation de chanson, le chanteur fournira une contention respiratoire intense pour projeter sa voix dans les meilleures conditions mécaniques de projection, afin de ne pas altérer sa voix d'un côté et afin de transmettre le message voulu (que ce soit affectif ou cognitif) de l'autre côté. L'acteur de théâtre et le présentateur par exemple utilisent essentiellement leur voix pour agir sur leurs écouteurs. Quant à l'enseignant, il est appelé aussi à fournir un effort de projection vocale, du moment qu'il est assigné à agir sur ses apprenants (leur écoute, leur motivation, leur compréhension etc.).

[1] Elisabeth Guimbretière, *Apprendre ; enseigner ; acquérir ; la prosodie au cœur du débat*, Ed. Publications de l'Université de Rouen, Coll. Dyalang, 2000, p. 309
[2] Ibid.

L'expérience pratique :

Au début de sa carrière, l'enseignant s'ingénie à développer ses acquis préalables concernant les manières à enseigner (que ce soit la manière de parler, les méthodes, les activités, la manière d'expliquer etc.) qu'il a construit pendant sa formation au CeRMEF. La pratique quotidienne de l'acte d'enseignement et d'apprentissage, dans le contexte authentique de la classe (les interactions avec les apprenants, les objectifs didactiques, les supports, etc.) aide l'enseignant à acquérir de nouveaux savoir-faire. Les manières de s'adresser au public d'apprenants, de les interpeler à participer, de respecter les prises de parole, d'attirer leur attention, de les encourager au moyen de sa voix, relèvent du savoir-faire acquis par expérience. Si l'enseignement et l'apprentissage demeurent un domaine où la construction des compétences et la transmission des savoirs sont axées essentiellement sur l'usage de la voix (quand l'enseignant parle pour lire, pour expliquer, pour interagir avec ses apprenants, pour les guider etc.), la « voix » est l'élément qui est directement affecté par le « temps de l'expérience ».

Par là, la voix de l'enseignant au début de la carrière ne ressemble pas à celle au cours de l'expérience, après un certain temps du début du métier.

La formation vocale : la phase manquée

La formation générale dans les CeRMEF à l'enseignement du français ne prend pas en considération jusqu'à présent du développement vocal qui rend à tout enseignant apte à contrôler l'émission et la projection de sa voix dans le but qu'il veut lui même. L'absence notable de cette formation est le signe connotatif d'une première démarcation pour une éventuelle construction d'un savoir faire et d'un savoir être vocal.

L'art de parler repose pratiquement sur l'habileté technique de maîtriser l'intonation, le timbre, le rythme et le débit de la voix. Une fois acquise par l'enseignant, cette maîtrise le rend capable, dans une grande mesure, de ne projeter que l'intonation et le rythme qui répondent le plus à sa volonté et à son intention de communiquer son message. Cette habilité accorde à l'enseignant la possibilité de passer d'un comportement spontané complexe, affecté par plusieurs facteurs (imbrications, émotionnelles, psychologiques, contextuelles, héréditaire…) à la maîtrise des fluctuations tonales de la voix.

A chaque tâche demandée, à chaque activité orale, à chaque intention de communication correspond une variation de la voix. L'enseignant en fait un usage particulier pour montrer la manière personnelle de parler en langue cible, mais aussi pour expliquer, diriger, réparer, évaluer, informer etc. Sa voix s'affectera donc beaucoup plus vite s'il n'a pas su quand la manipuler, comment la maîtriser, dans quelle circonstance la changer, donc s'il ne l'a pas travaillée auparavant. C'est que dans les situations de communication en classe, il est recommandé, selon Guimbretière, de

> « […] toujours forcer […] c'est-à-dire de contracter l'ensemble de l'appareil phonatoire au risque, à la longue, d'avoir besoin des soins d'un phoniatre ou d'un orthophoniste pour

> soigner une inflammation des cordes vocales- maux courants chez les enseignants- par un mauvais placement de la voix et une crispation des muscles du larynx »3

Dans l'optique de l'enseignement-apprentissage du français, comme langue seconde, l'efficacité et l'efficience de la voix projetée par l'enseignant sont une exigence pédagogique. Or, être performant vocalement ne demande pas inévitablement qu'on doit recourir aux niveaux aigus de la voix :

> « Il n'est nul besoin de crier, c'est-à-dire de monter dans l'aigu pour se faire entendre même si l'on sait que les aigus sont plus audibles, il suffit de placer sa voix vers l'avant, vers l'extérieur, de la projeter au moyen de la respiration [...] par exemple. Les techniques employées par les comédiens devraient faire partie des apprentissages de base des enseignants » (ibid. : 305).

Toute maîtrise des fluctuations vocales repose, à priori, sur la réalisation et le maintien d'un équilibre entre la dynamique respiratoire et celle des muscles de phonation.

Rappelons que l'appareil vocal est constitué de quatre éléments : « La soufflerie », « le vibrateur », « les résonateurs » et « l'espace articulatoire » (C. Fournier 1989 : 45). Chaque élément impose une implication approfondie de détente générale, d'analyse et de précision des actions musculaires et d'indépendance et de coordination. En conséquence, il s'avère inéluctable d'avoir une connaissance de son anatomie.

Pour pouvoir travailler sa voix et éviter de ne pas la casser, il est recommandé de pratiquer des exercices dont l'objectif majeur est de savoir respirer et de bien projeter sa voix sans crier. Ces exercices interviennent à différentes parties du corps : le squelette vertébral, la musculature abdominale, le thorax et les mouvements respiratoires, le larynx, la bouche et le visage. Seule leur coordination volontaire permet la maîtrise de la voix à des fins précises. Ces exercices mettent donc en relief le rapport qui joint les rythmes corporels, la respiration et la tonalité de la voix.

Pendant l'exercice de la diction, toute amplification exagérée en vue d'impressionner l'auditoire sera à éviter. L'efficience de la voix et son impact devra s'accomplir sans effectuer un effort immodéré. Chercher à augmenter sa capacité pulmonaire par un travail musculaire démesuré serait aussi à écarter. Pour C. Fournier: « Une pression exagérée entraîne généralement une crispation des abdominaux, une résistance glottique trop importante et corrélativement, un forçage vocal et l'impossibilité d'obtenir des nuances ». (1989 :191)

Les tonalités paraissent essentielles dans la prestation vocale de l'enseignant. Elles sont mobilisées par ce dernier afin de se faire comprendre et de communiquer ses intentions, d'attirer l'attention des apprenants ou de mettre en relief une information ou un sens donné. L'acquisition de ces tonalités est tributaire d'un état d'équilibre et de détente.

D'autre part, lors du passage à l'action vocale, c'est le souffle qui est tout d'abord concerné. Un double travail concerne l'appareil respiratoire lors de la phonation : continuer à assurer la respiration vitale et fournir un souffle ajusté aux nécessités de la production vocale. Cette double fonction

[3] Ibid., p. 304

perturbe généralement le rythme régulier de la respiration si l'émetteur ne travaille pas son appareil respiratoire en vue de maintenir cet équilibre. La maîtrise des émotions et de l'équilibre respiratoire et musculaire serait-elle le point de départ pour une phonation qui pourrait être conçue comme « agréable » et « souple » ? C. Fournier précise que « seul un mouvement tonique partant de l'état d'équilibre est juste » (ibid. p. 233)

Ainsi, le but essentiel de l'éveil vocal est de connaître et d'effectuer des mouvements justes par des exercices fonctionnels. Le contrôle de ces mouvements et de l'émission vocale (71 S'échauffer consiste à passer du repos à l'action sans perturber la tonicité musculaire et l'équilibre des mouvements antagonistes.) nécessite à la fois une « bonne » écoute et une réflexion raisonnée. L'émetteur devrait donc utiliser son intelligence pour parvenir à ce but.

Les exigences du travail de la voix pourraient rendre son application hors de la portée de l'enseignant pour les raisons suivantes : réaliser et maintenir un équilibre dans l'appareil vocal exige un travail conscient des muscles respiratoires et vocaux. Pour parvenir à ce travail, l'enseignant devrait avant tout être préparé à l'écoute raisonnée du rythme de son corps sous forme de tension et de détente. L'écoute raisonnée de son rythme n'est pas une faculté innée. Son acquisition demanderait aussi des règles précises et des circonstances appropriées.

Pour toutes ces raisons, la phase de la formation vocale s'avère une phase « manquée » car conditionnée à la fois par une grande conscience et une connaissance de son profil vocal tel qu'il est au départ et par un travail conscient de la projection vocale de manière à en profiter dans les situations pédagogiques particulières, ce qui est absent actuellement dans les programmes de formation à l'enseignement des langues.

CONCLUSION :

Au-delà de l'émission vocale du contenu de la leçon, le corps de l'enseignant émet en permanence un autre message, plus ou moins conscient, plus ou moins maîtrisé qui crédite ou discrédite son propos didactique et qui exprime la qualité de sa relation au groupe de ses élèves : son intérêt pour eux, sa sérénité ou son enthousiasme, ses appréhensions, son angoisse ou son manque de confiance.

Un enseignant à l'aise avec sa voix et avec son corps et qui n'est pas en situation de forçage est plus à l'aise dans sa pratique et est plus agréable à écouter. Il serait vain de croire que l'enseignant novice possède naturellement des qualités pédagogiques, qu'il sait d'instinct utiliser sa voix sans l'abimer et mouvoir son corps de manière appropriée. La formation initiale s'en préoccupant peu, tout porte à croire que la « fée pédagogique » (Tagliante, 1994 : 63) s'est penchée sur le berceau du futur enseignant et lui a transmis le don d'utiliser sa voix et ses gestes à bon escient. Or, il apparait fondamental d'agir en amont, c'est-à-dire au niveau de la formation de formateurs et notamment de la formation initiale (Cadet et Tellier, 2007).

L'enseignant est celui qui s'expose au regard de l'autre. Que ce soit dans les nouveaux masters ou lors de stages de formation initiale et continue, il parait indispensable d'inclure une formation qui intègre le corps et la voix à la réflexion sur l'activité professionnelle tant la présence corporelle de l'enseignant soutient la transmission didactique des savoirs. Une formation où il ne s'agit pas de conseiller, de dire ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation, de prescrire ce qui serait bien, un corps professionnel idéal à façonner, mais, à partir du travail technique corporel et vocal, de donner des pistes, de questionner le sens, se poser la question de savoir dans quelles mesures l'affect, les évènements émotionnels, le stress, ne prennent-ils pas le dessus sur les savoirs appris en formation.

Le corps de l'enseignant ne saurait se réduire à un corps professionnel caricatural fait de stéréotypes fermés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARNAUD, CH., L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langues étrangères in *Synergies Espagne*, Nr. 1, pp. 175-194, 2008.

BARLUND, C., « A Transactional Model of Communication", in Sereno et Mortenson (eds), *Foundations of Communication Theory*, Harper & Row, London, 1970.

CHELCEA, S., IVAN L., CHELCEA A., Comunicarea nonverbală: gesturile şi postura, comunicare.ro, cursuri universitare, Bucureşti, 2005.

CHETOCHINE, G., *La vérité sur les gestes*, Eyrolles, 2008.

CHIRU, I., *Comunicarea interpersonală*, Tritonic, Bucureşti, 2003.

CICUREL, F., « La classe de langues, un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, p. 145-164, 2002, [En ligne] http://aile.revues.org/801 [Page consultée le 3 septembre 2010]

COSTE, D., « Les discours naturels de la classe » in *Le Français dans le Monde*, nº 183, 1984.

DINU, M., Comunicarea. Repere fundamentale, Editura Algos, Bucureşti, 2000.

FOREST, D., *Analyse proxémique d'interactions didactiques*, Université de Rennes 2, UFR de sciences humaines, Thèse pour obtenir le grade de docteur en sciences de l'éducation, présentée et soutenue publiquement par Dominique Forest le 8 décembre 2006, Directeur de thèse: Gérard SENSEVY, [En ligne] http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00199298/en/ [Page consultée le 1 septembre 2010]

HALL, E.T., *La dimension cachée*, Seuil, Paris, 1971.

HENNEL-BRZOZOWSKA, A., « La communication non-verbale et paraverbale – perspective d'un psychologue », in *Synergies*. Pologne. Traduire le paraverbal, Coordonné par Jerzy Brzozowski, p. 21-30, 2008.

MARTIN, J-C., *Communiquer. Mode d'emploi. Savoir dire, savoir convaincre: la communication au quotidien*, Marabout, 2002.

MAUVAIS, E., GUERRIN, G., *Enseigner une langue étrangère. Approches sur la communication non verbale*, 1999, [En ligne] http://repository.lib.gifu-u.ac.jp/bitstream/123456789/4474/1/KJ00004182507.pdf [Page consultée le 1 septembre 2010]

MERCIER, A., LEMOYNE, G., ROUCHIER, A., *Le génie didactique*, De Boeck Université, Bruxelles, 2001.

SENSEVY, G., FOREST, D., BARBU, S., « Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire », in *Revue des sciences de l'éducation*, 31, Numéro 3, 2005, pp. 659-686. [En ligne] http://www.erudit.org/revue/RSE/2005/v31/n3/013914ar.html [Page consultée le 15 septembre 2010]

TEODORESCU, C.-N., « Fermetures et ouvertures francophones dans le discours didactique des manuels roumains de FLE », in Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Yves Reuter (eds),

Didactique du français, le socioculturel en question, Presses Universitaires du Septentrion, p. 97-109, 2009.